PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?"
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu".

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 11. Dnia 5 czerwca 1923. Rok II.

Adres Redakcji: Poznań, ulica Różana nr. 4a. Nr. telefonu 19-23.

St. Świdwiński.

Na pięciolecie budowy Państwa u podstaw.

B) Życie a założenia programowe.

Na powyższym fundamencie została oparta budowa szczegółowych programów, tak dokładnych w radach i wskazówkach podręcznych, że zastępują nauczycielowi szkół powszechnych podręcznik czy poradnik metodyczny i wychowawczy. Trzeba przyznać, że w pracach tych Wydział Programowy liczył się ciągle z faktem istnienia specyficznych dla młodego państwa, a tak powszechnie znanych i charakterystycznych trudności. W 1918/19 r. szkoln. rejestrowano bowiem w Królestwie 32% nauczycieli bez kwalifikacyj naukowych i zawodowych, 28% bez kwalifikacyj zawodowych nie przeszło przez szkoły polskie. W b. zaborze pruskim brakło 75% sił nauczycielskich polskich, a pozostałe 25% wymaga bardzo poważnej pracy nad przygotowaniem do obowiązku zaszczytnej pracy w powszechnej szkole polskiej. A dalej chcąc konsekwentnie budować program szkoły siedmioklasowej nie można ominąć realnych warunków życia i jego potrzeb.

Nie wszystkie też szkoły rozwijały się w podobnych warunkach, nie wszystkie też miały identyczne potrzeby i cele.

Stąd też przed Wydziałem Programowym Szkół Powszechnych stanęły zadania do wykonania trudne. Rozwiązania ich podjął się Wydział Programowy, oparty o liczne grono współpracowników przedewszystkiem z poza Ministerstwa i głównie z pośród doświadczonych pedagogów szkół powszechnych warszawskich.

Ustalono więc szereg „ramowych postulatów", stanowiących podwalinę nauki szkolnej, rozkładu godzin i podziału na oddziały.

Bardzo energicznie podkreślając w rozesłanych do nauczycielstwa tezach konieczność pozostawienia w ramach ogólnych programu swobody indywidualnej inicjatywie i samodzielności nauczyciela, Naczelnik Wydziału Programowego, przed ukazaniem się w druku szczegółowych programów dla siedmioklasowych szkół wyjaśnił na ogólnopolskim zjeździe nauczycielskim swój stosunek do ogłaszanych publikacyj szczegółowych. „Szkolnictwo polskie, otrząsając się z wieloletnich okuć, prostuje się i podąża chyżo ku nowym celom i ich realizacji. Tworzą się coraz pewniejsze kształty nowego życia, nie pozwalając na skrzepnięcie żadnych form, jakkolwiek te formy wydać się mogą jeszcze zbyt świeżemi, aby już można było dążyć do ich zmiany.“

Życie do zmiany tych form zmusza.

Życie to samo wysunęło cały szereg tez dla programu szkolnego tak doniosłych, że je tu w paru choćby tylko słowach musimy omówić.

1) A więc przedewszystkiem niezbędny jest taki układ programu naukowego dla szkół powszechnych, żeby ułatwić przejście młodzieży ze szkół mniejklasowych do więcejklasowych, aż po siedmioklasowe bez straty roku i zbytniego sforsowania w pracy domowej.

Udostępniając osiągnięcie wspólnego celu naukowego we wszystkich szkołach, trzeba stworzyć przynajmniej dla trzech oddziałów najmłodszych jednolity, minimalny program oraz dążyć do tego, żeby różnica godzin przeznaczonych na zasadnicze przedmioty nauki w rozmaitych szkołach była niewielka. Poza tem ze względów wychowawczych niezbędne jest otoczenie szczególną opieką oddziałów niższych (zwykle więcej przepełnionych niż oddziały wyższe); w tym celu w miarę wzrastania liczby nauczycieli oddziały młodsze przedewszystkiem mają stopniowo coraz mniej nauki łącznej „nauki z innemi oddziałami niepodzielnej“. Odmienne normy organizacyjne w stosunku do oddziałów niższych i wyższych szkół powszechnych oraz zasada „klasowa“ w niższych oddziałach i „przedmiotowa“ w wyższych oddziałach to założenia, które bezpośrednio wiążą się z budową i treścią poszczególnych programów.

Organizacyjnie i programowo w zasadzie szkoła powszechna tworzy jakby dwa cykle: trzy pierwsze i cztery następne oddziały.

Ten wyższy cykl w szkole powszechnej „ma rozszerzyć horyzonty między swych wychowanków daleko poza granice dawniejsze, ma usunąć zapory, oddzielające ją od szkoły średniej“!

2) Powtóre nauka w szkołach, których kilka oddziałów z musu uczy się wspólnie, wymagała odpowiedniego rozkładu godzin i doboru na każdy oddział odpowiedniego materjału naukowego tak, żeby dzieci uczyły się corok czego innego. Niewątpliwie trudności programowe, rozwiązane teoretycznie przez Min. W. R. i O. P., dadzą się w życiu usunąć przy uwzględnieniu postulatu Wydziału Programowego: „*zużytkowania godzin „cichych" na samodzielną pracę umysłową*".

Wymaga to oczywiście gruntownego przemyślenia i głębszego opracowania przez poszczególnych nauczycieli, chcących wykazać, że idee „szkoły pracy", które czerpią swą siłę właśnie z chęci uwzględnienia pędu do samodzielności u dzieci, na tym terenie mogą być w pełni rozwinięte.

3) W trosce szczególniej o należyte postawienie nauki w oddziale pierwszym Wydział Programowy, wsparty o wyniki badań pedologicznych co do skupienia uwagi na lekcji, uznał, że *jednostka metodyczna na pierwszym stopniu nauki wszystkich szkół musi być zawarta w obrębie półgodziny*. W pewnym związku z tem pozostają, też w rozkładzie godzin uwidocznione, „połówki" w innych oddziałach przy poszczególnych przedmiotach (prowadzonych niepodzielnie w szkole trzy-, dwu- i jednoklasowej lub we wszystkich szkołach przy układzie planu gier i gimnastyki).

Połówki takie nie należy rozumieć ściśle jako 22½ minuty lekcyjne. Chodzi tu raczej o przesłankę ściśle metodyczną w pracy nauczyciela, o podkreślenie konieczności rozplanowania i ustosunkowania właściwego poszczególnych ćwiczeń, które zwłaszcza przy zasadzie „klasowej" w trzech pierwszych oddziałach odgrywają tak istotną rolę.

Takie np. półgodziny przy nauce języka polskiego wskazują na konieczność wypełnienia godziny lekcyjnej w równym stopniu pogadanką i rysunkiem, pogadanką i pisaniem, pisaniem i czytaniem, czytaniem i śpiewaniem i t. d. Szczegółowo rolę tych „połówek" wyjaśnia w szkołach różnych typów „rozkład godzin" z 1919 roku.

4) W uwzględnieniu wymogów higjenicznych oraz niezbędnego czasu na wyrobienie sprawności umysłowej Wydział Programowy ustalił, że:

a) w szkole, w której stale prowadzić się musi naukę wspólną dwu oddziałów, a więc naukę półgodzinną, pozostawia się z konieczności godziny 50-minutowe z przerwami 10-minutowemi; godziny te jednak dzieli się zawsze na dwie lekcje 25-minutowe; w innych szkołach godzina nauki trwa 45 minut z przerwami 15-minutowemi i jedną przerwą 30-minutową przy nauce jednorazowej;

b) ilość godzin pracy w szkole siedmioklasowej w poszczególnych oddziałach wynosić będzie 21, 23, 28, 29, 32, 32 i 35, co zresztą w ostatecznem sformułowaniu uległo zmniejszeniu;

c) niezbędne ustosunkowanie przedmiotów, wymagających pracy umysłowej (w znaczeniu ścisłem) do przedmiotów innych musi się wyrazić w szkole siedmioklasowej, licząc od klasy najwyższej: 21 i 11, 23 i 9, 23 i 9, 19 i 12, i t. d. oraz w lepszem wyposażeniu ćwiczeń fizycznych, którym poświęca się nawet po pół godziny dziennie. W ten sposób między innemi ugruntowano w szkole zgodnie z rozwojem pedagogiki na Zachodzie i troską o dobrobyt ekonomiczny Państwa powagę przedmiotów ścisłych i technicznych, tak zapoznawaną w szkołach zaborczych.

5) W dążeniu do umiejętnej popularyzacji wiedzy ludzkiej Wydział Programowy potrafił skupić wokół siebie szereg nietylko fachowców-teoretyków, ale i praktyków. Pod tym względem można niejednokrotnie stawiać zarzuty mniej lub więcej słuszne[15]) i ciekawe. Trzeba jednak stwierdzić, że metody popularyzacji są jeszcze rzeczą u nas bardzo świeżą i sporną. Szczegółowe w tym kierunku debaty w „Nauce Polskiej“ (t. II. 1919 — skorowidz rzeczowy s. 653) nie doszły jeszcze do ustalenia wyboru najwłaściwszych do popularyzacji przedmiotów w szkołach ogólnokształcących. Trzeba pamiętać, że zagadnienie takie Zachód, zwłaszcza Francja w 1919 r. rozwiązywała na drodze ankiety poświęconej przyszłości nauki.[16]) Nie należy też sądzić, że cele popularyzacji sprowadzają się tylko do mechanicznego rozpowszechnienia wiadomości o poznanych prawach naukowych. P o p u l a r y z a c j a p o w i n n a b o w i e m b y ć z a r a z e m p r o p a g a n d ą i d e i N a u k i. I w tym kierunku programy Min. W. R.i O. P. poszły dość daleko, często nawet może zadaleko. Pod tym względem postawiono nawet Wydziałowi często niesprawiedliwe zarzuty ze strony zwolenników nowoczesnych programów „szkoły pracy“ („niski“ wymiar liczby lekcyj robót i rysunków), higjeny i gimnastyki. Nie potrafiłbym na tem miejscu zwięźle streścić najrozmaitsze przesłanki tej krytyki. Podkreślę tylko, że m. inn. program higjeny w szkołach powinien być — zdaniem fachowców — więcej zaktualizowany i przystosowany do wyników badań, zaobserwowanych w każdem poszczególnem środowisku przez wychowawcę i higjenistę szkolnego. Programy znów gimnastyki spotykają się z zasadniczą krytyką zwłaszcza w dziale wymiaru niezbędnych na ten cel godzin lekcyjnych.

Higjeniści szkolni i kierownicy wychowania fizycznego domagają się dla szkół wszelkich stopni codziennych, półgodzinnych ćwi-

[15]) m. in. Krytyka programu geografji w „Ruchu Pedagogicznym“ 1920 roku.

[16]) „Nauka Polska“ t. II. 1919. Str. 610—612.

czeń metodycznych oraz dwóch popołudni szkolnych na gry i zabawy ruchowe. Na tym gruncie stanęła utworzona pod koniec grudnia 1919 roku przy Ministerstwie Zdrowia Rada Wychowania Fizycznego i Kultury Cielesnej, która przekazała konkretne wnioski krytyczne Wydziału Programowego Min. W. R. i O. P., oparte o rzeczowe referaty Dr. Osmolskiego i Dr. Piaseckiego.

Wnioski te pokrywają się całkowicie z odnośnemi uchwałami Sejmu Nauczycielskiego z kwietnia 1919 roku, domagającemi się m. inn. równorzędności wychowania fizycznego i umysłowego, w szkole i wskazującemi odpowiednie w tym względzie inicjatywy. Poza tem krytycy programów stwierdzają, że programy nauczania wogóle, a gimnastyki w szczególności, za mało uwzględniają indywidualność ucznia i domagają się oparcia programów szkolnych o wyniki badań psychologicznych, prowadzonych przez specjalistów pod nadzorem przedewszystkiem pedagogiczno-wychowawczym i higjenicznym.

W odpowiedzi na te wszystkie zarzuty Dr. M. Reiter na szeregu zjazdów, zebrań i konferencyj wywodził argument pośrednio bardzo ważki, przypominając teoretykom, że szkołę powszechną tworzy się w młodem Państwie, w wyjątkowo ciężkich warunkach ogólnych i dla bardzo wielostronnych zastosowań życiowych jak najszerszych warstw. Konsekwencją tego stanu rzeczy są z teoretycznego punktu widzenia pewne „ujemne“ właściwości, wywołane przez samo życie, którego nieuznawać obywatelowi nie wolno. A dalej słusznie stwierdzono, że przeprowadzenie zasady szkoły pracy wogóle, a tembardziej w takiej właśnie realnie tworzonej szkole nie może polegać na liczbie godzin slöjdu czy rysunków.

A zresztą Kerschensteiner, twórca szkoły pracy, przeznaczył na roboty tylko dwie godziny (w programach Min. W. R. i O. P. — po 4 godziny w klasach IV, V, VI, VII); galicyjska szkoła wydziałowa, której zarzucano powszechnie, że nie kształci intelektualnie, przewiduje tylko 4 godziny na roboty. Idea „szkoły pracy“ musi przeniknąć przedewszystkiem metodą nauczania wszystkich przedmiotów, nawet umysłowych, i w tym kierunku dążyć do realizacji odpowiednich postulatów.

Nie należy jednak zapominać, że dla przeprowadzenia poszczególnych przedmiotów według zasady szkoły pracy należałoby każdy wyposażyć w dostateczną ilość godzin. Przydzielenie natomiast nauce robót pewnej ilości godzin, przeznaczonych na naukę przedmiotów innych, musiałoby obniżyć pod względem metodycznym naukę tych przedmiotów, a nie dawałoby pewności wyrównania tej szkody przez wzmożoną naukę robót.

Nie znaczy to jednak, ażeby Wydział Programowy nie doceniał wartości pracy ręcznej nawet jako środka pomocniczego przy na-

uczaniu, a tem bardziej ogólnej kultury estetycznej w szkole. Przejrzyjmy tylko porównawczo programy Zachodu i Polski, a przekonamy się o korzystnym stosunku naszych władz szkolnych do przedmiotów i metod artystyczno-technicznych. I w tym fakcie widzimy zdrowy, ewolucyjny zaczątek nowych metod „szkoły pracy". W duchu tych metod zostały wprowadzone odnośne wskazania do „wskazówek metodycznych" poszczególnych programów szkolnych.

Co do zarzutów higjenicznych to należy stwierdzić, że Wydział Programowy właśnie z uwagi na odpowiednie postulaty dokonał gruntownej rewizji dotychczasowych projektów w kierunku możliwej redukcji godzin.

Pomimo wyjątkowych naszych warunków w całokształcie „rozkładu godzin" Wydział Programowy nigdzie nie przekroczył a często nawet nie dosięgnął do norm higjenicznych szwedzkich (Key). W roku siódmym Key zezwala na 35 godzin, które w projekcie Wydziału zredukowano do 32 nietylko ze względów higjenicznych, ale i wychowawczych. Na gimnastykę przypada w szkole siedmioklasowej i innej (wogóle tam, gdzie klasa ma osobnego nauczyciela) po $^1/_2$ godziny codzień. Jednocześnie we wskazówkach metodycznych położono m. inn. i ze względu na higjenę pracy szczególny nacisk na organizację racjonalną wycieczek szkolnych. Jeśli w oddziałach wyższych szkół mniejklasowych jest za dużo godzin, przeznaczonych na przedmioty umysłowe, to dlatego, że należało postawić w nich naukę poważnie i dążyć do jednolitego poziomu we wszystkich typach. Licząc się z rozpraszaniem uwagi dzieci przy jednoczesnej nauce cichej i głośnej, Wydział obmyślił organizację nauki cichej zupełnie zresztą, nigdzie nie spotykaną. W szkołach jedno- lub dwuklasowych, gdzie występuje nauka cicha, jest 12 godzin nauki głośnej; oddział zaś pierwszy ma zagwarantowaną naukę osobną (bez nauki cichej).

Poza tem właśnie w uwzględnieniu wymogów wychowawczych i higjenicznych Wydział cały jeden zeszyt (2) programowy poświęcił odpowiednim wskazaniom dla nauczycielstwa, jednocześnie zwracając uwagę na omawianie tych zagadnień na łamach wydawanej przez siebie „Szkoły Powszechnej". Jednocześnie przeciwstawiając się zasadzie specjalizacji w szkole powszechnej, jako sprzecznej z wymogami wychowawczemi (szkoła nietylko uczy, ale i wychowuje), Wydział Programowy z tych właśnie względów uznał za fundament prawnej organizacji szkolnictwa zasadę klasowości (ile klas tylu nauczycieli), godząc się tylko w odniesieniu do szkoły siedmioklasowej dla podniesienia jej poziomu na dodanie poza 7-moma nauczycielami jeszcze oddzielnego dyrektora i prefekta.

C) Program dla szkół powszechnych.

Wszystkie powyższe tezy, uzgodnione z wymogami teorji i praktyki, podyktowanej najczęściej przez życie samo, zostały konsekwentnie przeprowadzone w „rozkładzie godzin“ dla wszystkich rodzajów i stopni szkół elementarnych oraz zadecydowały o doborze przedmiotów nauki, treści programów szkolnych, a może nadewszystko o celu nauczania, który przecież musi być wspólny dla wszystkich stopni.

Prof. J. Rozwadowski w odczycie inauguracyjnym I Zjazdu „Nauki Polskiej“ dał pod tym względem cenne wskazania teoretyka — uczonego.

„Od szkoły elementarnej począwszy, a skończywszy na wszechnicy po przez wszystkie lata, klasy, szkoły i programy panować musi i świecić jedna myśl zasadnicza, a to ta, żeby się cokolwiek zorjentował jako człowiek, jako jednostka ludzka i społeczna, jako syn ziemi we wszechświecie i jako działająca jednostka w ogromnym strumieniu ludzkiej kultury.... Szkoła średnia... właściwie nic nie daje w tym kierunku!“

Do celu tego prowadzi metodyczne wykształcenie „świadome, planowe i systematyczne ćwiczenie władz umysłowych ucznia na przedmiotach szkolnych“ — mówi na tym wspomnianym Zjeździe A. B. Dobrowolski — nie zaś sama wiedza.

„Nauczanie więc winno być przedewszystkiem oparte na czynnym stosunku ucznia do przedmiotu, zatem na pracy możliwie samodzielnej, na ciągłem przerabianiu ćwiczeń, na ciągłem rozwiązywaniu zagadnień drogą spostrzeżeń i eksperymentów, opracowań i dyskusji. Tylko bowiem przy takiem nauczaniu objawiać się może codziennie i w formie najrozmaitszej — inteligencja ogólna ucznia, zarówno jako jego zdolności szczególne“. Taka metoda „ćwiczeń“, tematów do pracy samodzielnej, w zasadzie dla różnego rodzaju miernot umysłowych nie do pokonania w pracy szkolnej ma jeden doniosły rezultat: prowadzi do automatycznej selekcji w szkołach nie przez egzaminy i stopnie, ale przez właściwy, naturalny postęp w nauczaniu. W nawiązaniu do powyższego zarówno „cel nauki“ poszczególnych przedmiotów oraz wskazówki metodyczne w każdym z oddzielna zeszycie programu kładą nacisk nietylko na stosowanie nowożytnych metod nauczania, ale i racjonalne wychowanie moralne i społeczne.

Więc „wyrobienie inicjatywy i samodzielności w pracy“ (cel nauki przyrody) „poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich“ (cel nauki historji), wykazanie „związku życia narodu z ziemią, życia jednostki z życiem społeczeń-

stwa“ (cel nauki o Polsce współczesnej) i t. d. Innemi słowy szkoła ma nietylko nauczać, ale i wychowywać, dodajmy, przedewszystkiem wychowywać „pewne usposobienie duszy, łączące nas z Ojczyzną, ...podawanie swej woli na usługi Ojczyzny,... a tem samem i na usługi ludzkości“ (Ks. Ciemniewski). Obok celu, powiedzmy, formalnego wyćwiczenia w swobodnem operowaniu elementami nauk, objętych programem — szkoła ma za zadanie „wychować człowieka i obywatela przez wpajanie świadomej miłości języka i kultury ojczystej, a na tym gruncie szczepić i pielęgnować ogólnoludzkie ideały religijne, moralne, naukowe i estetyczne (A. B. Dobrowolski).

Taki paralelizm celów w programach naszych świadczy o ich nowoczesnych wartościach i prowadzi konsekwentnie w dalszej ewolucji pracy programowej do podkreślenia w nauczaniu poszczególnych przedmiotów najistotniejszych czynników wychowawczych. I pod tym względem na szczególne wyróżnienie z pośród prac Wydziału Programowego zasługuje program nauki gimnastyki, będący jaskrawem przeciwstawieniem do dawnych planów szkolnych z okresu zaborów. W szeregu celów tego przedmiotu podkreślamy „kształcenie charakteru: dzielność, karność, poczucie ładu, wytrwałość, zdolność szybkiego orjentowania się i szybkiej decyzji, towarzyskości i współdziałania. W zasadach głównych omawia program metodę, rozmieszcza materjał ćwiczebny na grupy według stopnia trudności, sposobu wykonania i wieku uczniów, wprowadza do gimnastyki szkolnej gimnastykę ortopedyczną i plastyczną.

Jest to raczej poradnik metodyczny o wartości nietylko szkolnej — wskazania dla każdego, komu na sercu leży wychowanie fizyczne młodego pokolenia.

Program taki dąży do postawienia śladem szkół nowoczesnych wychowania fizycznego na równi z wychowaniem umysłowem i moralnem — osięga zaś to na drodze metody szwedzkiej (Linga), stosowania ćwiczeń do osiągnięcia siły i odporności organizmu w przeciwstawieniu do celu metody niemieckiej (Jahna), „gimnastyka małp“. W ten sposób prowadzona gimnastyka wiąże się ściśle z anatomją, fizjologją i systematyką, dalej higjeną gimnastyki i metodyką nauczania szkolnego oraz nadewszystko ideą wychowania obywatelskiego. Podkreślone w ten sposób w programach żądania wychowawcze zmierzają konsekwentnie do realizacji hasła J. Devey'a: „zaprawiania do moralności w „społeczności szkolnej“, stwierdzania „natury społecznej przedmiotów nauki szkolnej“. Z uwagi właśnie na taką „naturę“ programy zwłaszcza dwóch pierwszych oddziałów szkoły siedmioklasowej i oddziału VII tejże szkoły skupiają wokół „pojęcia Ojczyzny i Rzeczypospolitej wiele wiadomości, rozproszonych po wszystkich niemal przedmiotach nauczania szkolnego“, łącząc w jednym ręku pogadanki z przyrody,

geografji i historji na lekcjach języka polskiego w oddz. I i II oraz geografji i historji na lekcji nauki o Polsce współczesnej w oddz. VII.

W ten sposób „podstawą wychowawczą“ szkoły powszechnej w programach Min. W., R. i O. P. jest język polski, geografja, historja i nauka o Polsce współczesnej.

Z „natury społecznej“ naszego programu wynikają też „wskazówki metodyczne ogólne i szczegółowe“. „...Pierwszorzędne znaczenie ma dla dziecka nietylko pewna ilość nabytych wiadomości.... ale i wysiłek myślowy, który musiało ono wykonać przy nabywaniu tych wiadomości“..... „Należy wdrażać więc dziecko do samodzielnej pracy....“ zamienić, jak powiedział W. Lutosławski „metodę niemiecką na polską“, wychować własną chęć i samodzielność ucznia.

„Krótkie chwile porozumienia ucznia z nauczycielem“ mają jak chciał nasz filozof, dać materjał na wiele godzin pracy samodzielnej ucznia. Przez takie „wskazówki“ położony więc został nacisk nie na zakres wyczerpanego materjału, ale — jak mówił na zjeździe Inspektorów w czerwcu 1919 roku M. Reiter — przygotowanie do życia, rozwój psychiczny dziecka. Do tego też celu przystosowane są w programach układy cykliczne pogadanek z przyrody i historji, wskazówki metodyczne, pomoce szkolne i środki urozmaicenia lekcji przez nauczyciela. Jakkolwiek w zasadzie Min. W. R. i O. P. wychodzi z założenia, że szkoła powszechna ma być celem sama w sobie, to jednak zakres materjału, może nieco obszerny w oddziałach III, IV, V i VI, jest wywołany m. innemi też względem na danie możności przejścia zdolniejszym do szkół średnich (6 oddział szkoły powszechnej = mniej więcej 3 klasie gimnazjum niższego). Programy do szkół poniżej siedmioklasowych ulegać muszą pod tym względem pewnym odchyleniom z uwagi na fakt „stopniowej niepodzielności“ oddziałów najstarszych tych szkół. W związku z tem i rezultat tych szkół „przejściowych“ musi być różny w miarę zmniejszenia stopniowego liczby nauczycieli zwłaszcza przedewszystkiem wobec odrzucenia nauki języka obcego, braku doświadczenia wśród nauczycieli w należytem wyzyskaniu korzyści nauki cichej przy nauce rachunków i t. d.

W dziejach prac nad programami można wyróżnić 3 zasadnicze fazy. Początkowy „program szkoły powszechnej jednoklasowej, czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej“ z roku 1918 w miarę rozwoju i zmiany stosunków i organizacyj szkolnych nie wystarczał zwłaszcza od czasu wejścia w życie „Dekretu o obowiązku szkolnym“ (8 luty 1919 r.). I dlatego następną fazę programów stanowiły wskazówki, podane przy ogłoszonym w 1919 roku „rozkładzie godzin“, objaśniające w jaki sposób przy prowadzeniu nauki zorganizowanej w myśl nowych zasad będzie moż-

na korzystać z poprzedniego „Programu szkoły powszechnej“. W ten sposób szczegółowe wskazówki były genezą tak cennych przy pełnych programach dla szkół siedmioklasowych „dodatków“. Wskazują one na fakt, że między programem z 1918 roku a 1919 roku i późniejszych lat zaszły w niektórych oddziałach i przedmiotach raczej pewne przesunięcia istniejącego materjału, a nie zmiany istotne. Wskazówki podawały tylko w najogólniejszym zarysie zakres nauki zwłaszcza w oddziałach wyższych (od czwartego) wobec naturalnych zmian w programie, wywołanych zmianą organizacji szkolnej. Natomiast cały ciężar wypełnienia podanego zakresu nauki, spadał na rady pedagogiczne, które miały polecone ułożyć program na czas przejściowy dla oddziałów wyższych.

Te inicjatywy i ich analiza to rys znamienny dla wytężonej współpracy Wydziału Programowego z nauczycielstwem, kontaktu teorji z życiem. I tu tkwi znów geneza dla dalszej fazy prac programowych: stworzenia w ciągu dwu lat 1919-1921 szeregu szczegółowych programów dla szkoły siedmioklasowej, które, rozciągając w zasadzie program z 1918 roku, wprowadzały zmiany zasadnicze w materjale naukowym od klasy czwartej wzwyż. Każdy program zawiera pierwszorzędnej wagi „dodatek“ (szkoda, że wydrukowany na końcu!), umożliwiający przystosowanie programu do różnoklasowych szkół. „Dodatek“ to szkielet programów dla wszystkich rodzajów i stopni szkoły elementarnej.

Przyjmując za podstawę wychowawczą naukę rzeczy ojczystych (wiadomości z zakresu przyrody, geografji, dziejów oraz języka) program szkoły powszechnej objąć musi trzy grupy przedmiotów: humanistyczną (religja, język polski, historja i język obcy od piątego roku nauki w szkołach 6 i 7-klasowych), przyrodniczo-matematyczną (nauka o Polsce współczesnej, geografja, przyroda, higjena, matematyka) oraz techniczno-estetyczną (modelowanie, elementy rysunku techniczngo, slöjd, gimnastyka, gry i zabawy, śpiew, a w szkołach żeńskich nauka gospodarstwa domowego).

Z wykazanych powyżej przedmiotów nauki najbezwzględniej zaatakowało nauczycielstwo szkół ludowych wprowadzenie nauki języka obcego, dowodząc, że osiągnięcie pożądanych rezultatów w tym kierunku jest bardzo problematyczne (mała liczba godzin: 4, 3, 3,; brak odpowiednich nauczycieli i t. d.).

St. Sempołowska doradzała raczej użyć tego czasu na pracę koło rozwoju umysłu. Inni znów wskazywali na to, że wprowadzenie języka obcego może być tylko usprawiedliwione dążeniem do ściślejszego powiązania szkoły powszechnej ze średnią i w dalszej konsekwencji (pierwotny projekt Krakowskiej Komisji Szkolnej) dziwili się, że nie wprowadzono z tych względów do najwyższych klas szkoły powszechnej nauki języka łacińskiego.

Wydział Programowy, wprowadzając do szkoły powszechnej naukę języka obcego, miał te same cele na względzie co i przy ustalaniu w programach szkoły nauki o Polsce współczesnej, higjeny i t. d. Nie jest to przejaw przystosowania się do upodobań współczesnego dorobkiewicza, dla którego szkoła bez języka obcego nie odpowiada panującej modzie. Szkoła powszechna ma być przygotowaniem do życia, do zawodów praktycznych, handlowo-przemysłowych lub szkół zawodowych, wreszcie do szkoły średniej. Z tym faktem liczy się Wydział Programowy, wprowadzając do szkoły język obcy. Szkoła powszechna musi zapewnić swoim wychowankom bez względu na ich dalsze projekty i dążenia należyty rozwój umysłowy, pewien zamknięty w sobie całokształt najniezbędniejszych wiadomości, umożliwiających dalsze samokształcenie lub jednostkom zdolniejszym przejście do szkół średnich różnego charakteru. Sposób, w jaki Min. W. R. i O. P. to dalsze kształcenie udostępniało w treści programu (klasy VII), dał impuls do zarzutów i sądów o celowej w programach „czapce", niechęci (nie ze strony Wydz. Progr. Szkół Powsz.!) do udostępnienia uczniom szkół powszechnych przejścia bez straty roku do szkoły średniej.

W związku z tem zagadnieniem powstała w czasopismach pedagogicznych specjalna literatura, z której wystarczy wskazać tylko na wystąpienia T. Bernadzikiewicza z 1918, 1919 i 1921, już wyżej wspomnianego M. Falskiego, a może nadewszystko H. Rowida oraz „program naukowy klas V, VI i VII-ej szkoły powszechnej i klasy I, II i III szkoły średniej", opracowany wspólnie przez Komisję Referentów T. N. S. W. i Komisję Szkolną Z. P. N. S. P. w maju i czerwcu 1921 roku.[17])

Niewątpliwie cała sprawa „czapki" ciągle będzie wywoływać polemikę na temat ustosunkowania w programie klasy VII materjału, zaokrąglającego kursy poprzednie, udostępniającego niezbędne, dodatkowe wiadomości tym, którzy na szkole powszechnej zamykają lub nie ograniczają swojej edukacji umysłowej. Na przeszkodzie w rozwiązaniu zagadnienia staje d z i s i e j s z y s t a n s z k ó ł powszechnych i średnich, brak należytego, wzajemnego ich ustosunkowania pod względem organizacyjnym i programowym. Rozwiązanie tego zagadnienia — miejmy nadzieję — przyniesie samo przedewszystkiem życie, gdy uczeń po przerobieniu kursu pełnej

[17]) T. Bernadzikiewicz: „Projekt programu polskiej szkoły powszechnej" Ruch Pedagogiczny. Styczeń—luty 1919. Nr. 1/2.

H. Rowid: „Rozkład i stosunek wzajemny przedmiotów nauki w szkole powszechnej", „O Szkołę Polską", cz. I, str. 25/39.

H. Rowid: „Szkoła Powszechna" Ruch Pedagogiczny. Marzec-kwiecien 1919. Nr. 3/4. — „O Szkołę Polską" cz. III, str. 82/87.

H. Rowid: „Stosunek szkoły powszechnej do średniej." Ruch Pedagogiczny. Czerwiec—październik 1921. Nr. 5/8.

szkoły siedmioklasowej wejdzie bez przeszkód do I (IV) klasy pięcioletniego gimnazjum wyższego.

Nie możemy w niniejszym artykule ogólnym omawiać każde z osobna dziełko programowe. Na tem miejscu chodzi nam raczej o podkreślenie w całości pracy pewnych rysów wspólnych i charakterystycznych dla wszystkich zeszytów programowych.

A więc przedewszystkiem szczegółowość, niemal drobiazgowość pedantyczna w każdym programie. Jak ją rozumie Ministerstwo, wystarczy przypomnieć wyżej podane założenia o konieczności swobodnej, indywidualnej inicjatywy i samodzielności nauczyciela. Nie jest więc ta szczegółowość dążeniem do zmechanizowania pracy jednostki o własnych inicjatywach. W „ramach ogólnych“ programu każdy, kto chce i potrafi, ma prawo do indywidualizacji. Tylko że takich, co potrafią realizować i mieć własne pomysły jest niewielu. I tu właśnie szczegółowość programu świadczy raczej o dążeniach możliwego przystosowania materjału programowego do bardzo rozmaitego poziomu i doświadczenia szerokiego ogółu nauczycielstwa szkół powszechnych trzech b. zaborów. Jest to ten przejaw możliwie konkretnego rozwiązywania zagadnień życiowych, który wymagał od autorów programów nietylko doświadczenia, ale i wielkiej pracowitości.

Programy szkoły powszechnej dają nietylko pobudkę do samodzielnych inicjatyw nauczycielstwa w dziale rozkładu materjału programowego na poszczególne okresy i miesiące nauki, ale jednocześnie wskazują przez swoją szczegółowość metodę pracy oraz łączą wskazówki dydaktyczne z wychowawczemi, podkreślając naturę wychowawczą metody i przedmiotów nauki szkolnej.

W ten sposób rozumiemy celowość i doniosłość tak szczegółowych programów szkolnych, których dalsze wydania będą mogły być zwięźlejsze, dzięki już utorowanej przez pierwsze wydania drodze do zrozumienia obowiązków wychowawczych i dydaktycznych nauczyciela. Szczegółowość ta umożliwia dwojaki sposób ich zużytkowania w okresie przejściowym najbliższych lat „próby“ i w dalsze lata po wychowaniu pokolenia, które przejdzie przez pełną szkołę siedmioklasową. Na najbliższą metę opracowane przez Min. W. R. i O. P. programy mają m. in. też do pewnego stopnia zaspokoić dotkliwy głód podręczników dla nauczycieli, którzy nie umieją lub nie mają po temu odpowiednich środków, ażeby szukać potrzebnych wiadomości po różnych książkach. W tym sensie programy szczegółowe i na najbliższą metę czynią zadość najpilniejszym potrzebom życia szkolnego, dając jednocześnie inicjatywę i zakres dla opracowywania odpowiednich artykułów, podręczników, postanowień przepisowych, rozkładów szczegółowych i t. d.

(Dokończenie w następnym numerze.)

Sprawa wychowania i kształcenia obywatelskiego w naszych szkołach.

II.

Powiedzieliśmy wyżej, że ideałem nowoczesnej pedagogiki jest wychowanie dziecka na pełnego człowieka pod względem religijnym, umysłowym i fizycznym, o prawym i niezłomnym charakterze, świadomego swoich praw i obowiązków obywatelskich wobec narodu i państwa, którego jest członkiem.

Mogłoby się pozornie zdawać, że powinien istnieć jakiś jeden ogólny system wychowawczy, któryby dał się wszędzie zastosować. Tak jednak nie jest. Bardzo trafnie zauważa T. Łopuszański, że „rozwój dziejowy każdego narodu i jego położenia teraźniejsze wytwarzają w nim odrębny świat uczuć, pojęć i wierzeń, tradycyj i zwyczajów, potrzeb i dążeń, które, czy to w świadomych czynach warstw inteligentnych, czy w podświadomych odruchach mas, są ukrytemi motorami działania narodu, które wytworzeniem pewnych przyzwyczajeń, pewnej atmosfery i przymusu moralnego regulują postępowanie jednostek....“ „Przystosowanie form, treści i ducha wychowania do potrzeb i właściwości narodu jest rzeczą niezmiernej doniosłości. Aby naród sprostał zadaniom, które sobie sam stawia lub które mu narzucają okoliczności, aby umiał wyzyskiwać w tym celu istniejące warunki i zwalczać napotykane przeszkody, musi posiadać odpowiednie cechy fizyczne, umysłowe i moralne, od rodzaju zadań, warunków i przeszkód zależne.... Wyrabianie w narodzie potrzebnych cech jest zadaniem wychowania młodych pokoleń.“ Prócz tego „odrębne cechy umysłowości każdego narodu wymagają odmiennej uprawy rozwijających się umysłów. Jedynie przystosowaniem treści i metod nauki szkolnej do tych cech zdołamy prostować zboczenia i uzupełniać braki tej umysłowości, popierać skutecznie rozwój jej stron dodatnich.... Tak samo tylko przystosowaniem form i ducha wychowania moralnego, atmosfery moralnej szkół, do cech charakteru narodowego, do tradycyj i pojęć etycznych, do atmosfery moralnej społeczeństwa, zdołamy najskuteczniej prostować zboczenia i braki charakteru narodowego, rozwijać jego strony dodatnie, doprowadzić go do pełności i dojrzałości.“[1])

Skoro tedy w wychowaniu narodowo-obywatelskiem mamy treść i metodę przystosować do cech i właściwości narodu, należy zdać sobie sprawę z tego, jakie są cechy naszego narodu, oraz jakie wymagania należy stawiać polskiemu obywatelowi, gdyż wówczas dopiero będziemy mogli w naszej działalności wychowawczej za-

---

[1]) T. Łopuszański: Zagadnienie wychowania narodowego, str. 5, 6 i 7.

stosować odpowiednie środki. Wkraczamy tu w dziedzinę zagadnienia o naszym charakterze narodowym, który musimy poddać koniecznemu rozbiorowi, jeśli chcemy nasze wnioski oprzec na pewnych podstawach.

Z natury rzeczy rozbiór ten nie może być wyczerpujący i gruntowny, nie piszemy bowiem rozprawy o tym przedmiocie, lecz zajmujemy się nim przygodnie przy sposobności omawiania innego zagadnienia. Ponadto, ponieważ chodzi nam o wychowanie obywatelskie, poruszymy przeważnie te cechy znamienne naszego narodu, które w swojem pojęciu mieszczą bliższy lub dalszy stosunek jednostki do ogółu i do państwa. Nie ograniczymy się przytem tylko do stwierdzenia pewnych cech, lecz będziemy starali się wykazać, które właściwości, jako dodatnie, należy przez wychowanie pielęgnować, a które, jako ujemne, przytłumiać i osłabiać.

Zgóry jednak zaznaczyć należy, że trudno jest oddzielić ściśle wychowanie obywatelskie od wychowania wogóle. Bo ażeby być wzorowym obywatelem, potrzeba być przedewszystkiem wzorowym człowiekiem. Dlatego też wychowanie obywatelskie jest związane z wychowaniem ogólnem każdej ludzkiej jednostki. Stąd wynika, że, jeśli chcemy dziecko polskie wychować na dobrego i pożytecznego obywatela, musimy w niem kształcić i rozwijać te cnoty i zalety, które razem wzięte stanowią o jego indywidualnej wartości moralnej czyli charakterze w dodatniem tego słowa znaczeniu.

A ponieważ każde dziecko żyje na tle otoczenia (rodzina, gmina, kościół, państwo), przeto, chcąc je uzdolnić do życia społecznego, musimy pielęgnować w niem te wszystkie właściwości, które rozstrzygają o prawidłowym stosunku jednostki do tegoż otoczenia. Wychowując dziecko na człowieka — powiada A. Danysz — potrzeba je „mimowoli wychowywać na członka tych tzw. zbiorowych organizmów ludzkich. Każde wychowanie na człowieka musi się ścieśnić i stać się zarazem wychowaniem rodzinnem, religijnem, gminnem, narodowem."[2]) Po tych uwagach natury ogólnej przejdziemy obecnie do omówienia właściwości charakteru narodowego.

Samowiedza narodowa.

L. Zarzecki w swojej książce „O wychowaniu narodowem" utrzymuje słusznie, że „proces wychowawczy jako integralna cząstka twórczości i pracy społecznej rozwijać się może na podłożu narodowem" (str. 11), gdyż „jednostka ludzka tylko przez naród zdobyć może najwyższy rozwój swych sił" (str. 13).

Jednym z nieodzownych czynników, rozstrzygających o istotnej, a nie tylko pozornej przynależności pewnego osobnika do danego narodu, jest jego samowiedza narodowa. By być Polakiem,

[2]) A. Danysz: O wychowaniu. Str. 121.

nie dość jest mówić polskim językiem, mieszkać na polskiej ziemi, znać dzieje jej mieszkańców itp. Trzeba jeszcze w głębi swej istoty czuć, że się jest Polakiem, zdawać sobie sprawę z tego, że się jest nierozerwalną cząstką swojego narodu, zespoloną z nim na dolę i niedolę, świadomą nietylko swoich praw, lecz również swoich zadań i obowiązków wobec niego. W dawnej Polsce samowiedza narodowa ograniczała się głównie do szlachty, w Polsce porozbiorowej pod wpływem ucisku, emigracji, piśmiennictwa i uświadamiającej pracy społeczno-kulturalnej rozszerzyła się ona na stan mieszczański, robotniczy i włościański, ale nie można jeszcze powiedzieć, aby objęła ogół Polaków. Niedokończonego dzieła uświadomienia narodowego musi podjąć się szkoła polska, głównie powszechna. Na nią spadł ciężki, ale zarazem zaszczytny obowiązek wychowania dziatwy polskiej wszystkich warstw i stanów na uświadomionych polskich obywateli.

Miłość ojczyzny.

Samowiedza narodowa wyrasta na tle stosunku jednostki do ziemi, religji, języka, tradycji, zwyczajów itd. Samowiedza przepojona uczuciem społecznem — to miłość ojczyzny.

Znani są powszechnie Polacy ze swojej gorącej miłości ku ojczyźnie, dzięki której zdołali mimo wiekowej przeszło niewoli i bezprzykładnego ucisku zachować swoją odrębność narodową i odzyskać niepodległość. Lecz gdy tę naszą osławioną miłość ojczyzny poddamy głębszej analizie, ileż plam i rys dostrzeżemy na jej przechwalanym przez nas i obcych posągu!

a) Przedewszystkiem miłość ta nie jest jeszcze powszechna i to w dwojakiem znaczeniu: po pierwsze — zbyt wielki jeszcze procent Polaków nie miłuje swej ojczyzny, powtóre — wielu z tych, którzy uchodzą za patrjotów, nie obejmuje swoją miłością ogółu Polaków, lecz tylko pewną, wybraną ich ilość, należącą do tej samej warstwy, stronnictwa itd.

b) Prawdziwa miłość ojczyzny powinna być bezinteresowna. Za jej wyznawania nie należy oczekiwać pochwał, nagród, wzbogacenia się. Nie sztuka bowiem miłować ojczyznę, gdy jest w niej dobrze, lecz sztuka, gdy źle. „Czy słusznie o nagrodę taki się odzywa, który tylko powinność swoją wykonywa?“ — pyta ze zrozumiałem zdziwieniem ks. Konarski.[3]) Jakżeż wielu jeszcze ze współczesnych Polaków należałoby to pytanie postawić! Jakżeż niewielu jest jeszcze u nas takich, którzyby mimo doznanych w Polsce przykrości, błogosławili ją, jak przedwcześnie zmarły Małaczewski: „Nie wziąłem od ziemi odzyskanej żadnego uradowania. Owszem stała się powróconemu szczytem Golgoty jego życia.

[3]) H. Witkowska: Nauka obywatelska. Str. 78.

Alem nie złorzeczył jej za to. Niech będzie błogosławione jej święte imię.“[4])

c) Miłość ojczyzny powinna być gotowa do spełniania obowiązków wobec państwa (podatki, służba wojskowa itd.), a nawet do poświęceń. Dla dobra narodu należy złożyć w ofierze własne dobro, szczęście, co więcej — życie. Przykładów takiej ofiarnej miłości mamy w naszych dziejach minionych i współczesnych wiele. Należy je stawiać przed oczy młodzieży, zwłaszcza dzisiaj, kiedy zaczyna torować sobie drogę szkodliwa i niebezpieczna zasada, że od państwa należy jak najwięcej żądać, a jak najmniej mu dawać. Przy każdej sposobności powinno się wykazywać, że spełnianie obowiązków wobec państwa to podstawowy warunek jego potęgi i trwałości.

d) Gotowość do poświęceń zwykła u nas aż nazbyt często przejawiać się w słowach, a nie w uczynkach. Mamy upodobanie w ciągłych obchodach patrjotycznych i manifestacjach narodowych, w wygłaszaniu niezliczonych mów, deklamacjach, śpiewach itp. Upajamy się tem, sądząc, że spełniamy ważny czyn patrjotyczny. Stąd to rodzi się ów patrjotyzm odświętny, który się ujawnia tylko w chwilach nastroju i podniecenia, a zamiera w szarym trudzie codziennego życia.

e) Jakkolwiek nasz naród był zawsze gotów do ofiarnych porywów, to jednak porywy te nie zawsze były celowe, należycie przemyślane i przygotowane. Wobec tego wiele wysiłków szło na marne. Z tego powinniśmy wyciągnąć naukę, że nasz patrjotyzm powinien być nietylko ofiarny, ale i rozumny.

Umiłowanie wolności.

Jedną z najistotniejszych cech naszego charakteru jest wstręt do przymusu, a gorące umiłowanie wolności. Dzięki temu wytworzyliśmy bardzo wcześnie, bo już w w. XV, ustrój republikański, zapewniający rzeszy szlacheckiej odpowiedni udział w rządach, oraz wielkie swobody i daleko idące przywileje, któremi dzieliliśmy się nawet z innymi (unje). „Pojmowaliśmy państwo nie jako cel, lecz jako narzędzie, służące szczęściu żywej społeczności“ — powiada Chołoniewski w „Duchu dziejów“. Inny zaś historyk (Kaliszka) zauważył, że „cały ustrój Rzeczypospolitej opierał się na dobrej woli obywatela“. Niestety — wybujała wolność przeradzała się i przeradza często u nas w samowolę, która była między innemi przyczyną naszej zguby w przeszłości a która nie wygasła jeszcze i w Polsce współczesnej. Za mało jeszcze utorowała sobie u nas drogę prawda, że prawdziwa wolność polega na tem, by nie czynić niczego, co może szkodzić innym.

[4]) E. Małaczewski: Koń na wzgórzu. Str. 224.

Zamiłowanie do spokoju, a wstręt do wojen zaborczych.

Polacy z natury swojej (jak naogół Słowianie) lubili zawsze życie spokojne, a mieli wstręt do wojen zaborczych. Dowodzą tego nasze dzieje, świadczą ustawy Komisji Edukacyjnej, w których czytamy następującą wskazówkę dla nauczyciela historji: „W nauce historji nauczyciel nigdy nie będzie nazywał politką tj. umiejętnością rządu ani bohaterstwem tego, co jest chytrością, zdradą, podłością, gwałtem, przemocą, najazdem i cudzego przywłaszczeniem.“ Polak uznawał tylko walkę w obronie zagrożonej ojczyzny i wolności. To też biegł zawsze tam, gdzie toczyła się walka o wolność.

Z tego rysu naszego charakteru powinniśmy być dumni i pielęgnować go w czasie wychowania młodego pokolenia.

Poszanowanie prawa i prawowitej władzy.

Stwierdzić należy, że u nas szanowano zawsze prawo zwyczajowe. W mniejszem poszanowaniu było natomiast prawo ustanowione; gdy zaś władza państwowa osłabła w XVII i XVIII w., zaczęło się lekceważenie prawa i wszelkiej władzy (zajazdy). Niewola przyczyniła się do utrwalenia w nas tego rysu, skoro omijanie ustaw i rozporządzeń naszych zaborców, oraz nieuznawanie obcej władzy musiało uchodzić za cnotę, bo ratowało nas częstokroć przed ostateczną utratą naszych dóbr narodowych. Dziś mamy własne państwo i własne, uchwalane przez naszych przedstawicieli prawa, zatem naszym pierwszorzędnym obowiązkiem obywatelskim jest posłuszeństwo prawom i poszanowanie prawowitej władzy, gdyż dzieje nasze i innych narodów uczą, że to właśnie jest podstawą istnienia każdego państwa.

Poszanowanie cudzej własności.

W związku z poszanowaniem prawa jest poszanowanie cudzej, zwłaszcza publicznej własności, które w naszem społeczeństwie jest — niestety — małe. Przeto od dzieciństwa należy w młodzież wpajać potrzebę tego poszanowania, jako nieodzownego warunku społecznego ładu, bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania między obywatelami.

Solidarność narodowa i karność obywatelska.

Poczuwanie się do ścisłej łączności z całym narodem i poszczególnymi jego członkami daje nietylko pożądaną spoistość narodowi (przykładem Anglicy, Niemcy i i.), lecz użycza również silnego oparcia moralnego poszczególnym obywatelom, gdy wiedzą, że w danej chwili ich rodacy staną w ich obronie. Polacy,

jak Słowianie wogóle, nie słynęli z cnoty jedności i łączności. Luzactwo — oto jedna z ich głównych wad. Wyraził się trafnie Ochorowicz, że „Słowianin ucztował ławą, a na wroga szedł partyzantką.[5]) Dzieje Słowian i nasze dostarczają na to twierdzenie wiele przykładów.

Musimy tedy drogą wychowania tę cechę narodową zmienić, wychodząc z założenia, że bez silnej łączności narodowej i wzajemnej życzliwości nie wytworzymy silnego organizmu państwowego.

Do cech pokrewnych należy karność obywatelska, czyli poddanie się aktom zbiorowego życia publicznego. Z natury indywidualności za mało jesteśmy karni w zbiorowych wystąpieniach, mając zwykle różne zastrzeżenia przeciw temu lub owemu szczegółowi.

Tolerancja.

Chlubimy się naszą tolerancyjnością w stosunku do innych narodowości, wyznań, zwyczajów itp. Świadczą o tem liczne przykłady z naszych dziejów. Nie wchodząc w to, czy tolerancyjność ta miała swe źródło w poszanowaniu swobody każdej ludzkiej jednostki, jak twierdzą jedni, czy też w naszej bierności, umiłowaniu spokoju i wygody, jak chcą inni, stwierdzić należy, że przybiera ona najczęściej formy niecelowe i nierozumne. Prawdziwa tolerancja powinna się zasadzać na tem, aby umieć uszanować cudzą religję, mowę, obyczaje, ale nie na tem, aby na rzecz obcych wyzbywać się dóbr własnych, lub co gorsza narodowych, by ich więcej popierać, niż swoich, zwłaszcza, gdy ci obcy nie zajmują poprawnego stanowiska wobec narodu, z którym współżyją, i wobec państwa, w którem mieszkają. A właśnie u nas tak się dzieje, że obcym w teorji wymyślamy, ale w praktyce ich popieramy, zamiast postępować odwrotnie. Postępowanie takie nie będzie aktem jakiejś nienawiści, która w stosunkach ludzkich nie powinna się przejawiać, a której cienia nawet nie może być w szkole — lecz wyłącznie aktem samoobrony i dobrze zrozumianego interesu własnego.

Powiedziano o nas, i słusznie, że jesteśmy bardziej tolerancyjni wobec obcych, aniżeli swoich. Nie umiemy uszanować innego zdania i przekonania, zwłaszcza w życiu publicznem. Przeciwników politycznych zwykliśmy odsądzać od czci i wiary. Stąd płyną wzajemne zarzuty i oszczerstwa, napaści na zebraniach i w prasie, zażarte walki, dochodzące do czynnych zniewag itp. Stąd powstawały wielkie szkody dla Rzeczypospolitej w przeszłości i teraz.

Stanowcza zmiana pod tym względem jest pożądana w interesie publicznym i prywatnym.

---

[5]) J. Ochorowicz: Pierwiastki charakteru narodowego. Str. 17.

Stałość przekonań.

Poszanowanie przekonań cudzych nie wyklucza wierności własnym zasadom. Stałość przekonań jest jedną z podstawowych cech prawdziwego charakteru, tem bardziej jest ona nieodzowna w życiu obywatelskiem. Tymczasem jakże mało jest u nas ludzi o stałych przekonaniach, a jak wielu takich, którzy dla lada powodu (najczęściej osobistych korzyści) poglądy swoje zmieniają, nie zastanawiając się nad tem, że wszelki oportunizm prędzej czy później przynosi szkodę i to nietylko społeczną, gdyż podkopuje zaufanie ogólu do poszczególnych obywateli, a tem samem zniechęca go do udziału w życiu publicznem, lecz także indywidualną, gdyż człowiek, który raz stracił zaufanie, zazwyczaj ponownie niezdoła go odzyskać.

Odwaga cywilna.

Odwagę należy okazywać nietylko w bitwie, lecz także w życiu publicznem. Do pierwszej jesteśmy zdolni, do drugiej przeważnie nie. Przesadna wyrozumiałość, słowiańska miękkość, czy też fałszywa szlachetność i grzeczność nie pozwala nam na wypowiedzenie otwartego sądu wówczas, gdy on może być dla kogoś niemiły Stąd ludzie o małej, nieraz lichej wartości wciskają się wszędzie, zajmując odpowiedzialne stanowiska, inni dopuszczają się wykroczeń, nadużyć i t. p., ośmieleni tem, że mało jest takich, którzyby mieli odwagę powiedzieć im w oczy prawdę, lub pociągnąc ich do odpowiedzialności. Pod tym względem jesteśmy tolerancyjni aż do przesady, nie zdając sobie sprawy, jaką szkodę ogół przez to ponosi. Wszelkie zło bowiem należy zawsze i wszędzie zwalczać.

Szlachetność i rycerskość. Poczucie honoru

Utarło się u nas powszechne mniemanie, że jesteśmy narodem szlachetnym i rycerskim. Rysy te posiadamy istotnie, należy też je przy wychowaniu młodzieży utrwalać, zachęcając ją do okazywania bliźnim, zwłaszcza współrodakom, życzliwości, pomocy, przebaczania wraz chronienia uciśnionych, dotrzymywania przyrzeczeń, tajemnic i t. p. Wychowanie szkolne powinno również pielęgnować wrodzone Polakom poczucie honoru tak osobistego, jakoteż publicznego.

Sumienne spełnianie przyjętych na się obowiązków.

Zaleta ta w małym stopniu u nas rozwinięta. Obowiązki publiczne zwykliśmy z łatwością przyjmować, gdyż schlebia to naszej próżności i falszywej ambicji, ale nie lubimy przyjętych obowiązków wypełniać, zaprzepaszczając przez to interesy towarzystwa, instytucji czy państwa. Co więcej — jednostki takie, nic nie robiące,

nie uważają nawet za stosowne ustąpić, a gdy im kto zrobi uwagę, obrażają się. Wobec tego należy od maleńkości przyzwyczajać młodzież do sumienności w wypełnianiu obowiązków, by nie zawodziła wówczas, gdy, podrósłszy, zacznie brać udział w życiu obywatelskiem.

Punktualność.

Nie słyniemy z punktualności ni w życiu prywatnem, ni publicznem. Gdy jednak ktoś jest niepunktualny w życiu prywatnem czy zawodowem, szkodzi tylko sobie samemu, oraz tym jednostkom, które z nim bliżej obcują. O ileż większa szkoda płynie z niepunktualności w życiu publicznem! Tu zebranie na czas odbyć się nie może, bo wielu uczestników w oznaczonej godzinie przybyć nie raczyło (więc ci, którzy wcześniej przyszli, na nich czekać muszą), tam sprawy pierwszorzędnej wagi nie mogą być załatwione, bo ci, którym coś poruczono lub którzy się sami podjęli terminowej pracy, nie wykonują jej, ówdzie wynikła niepowetowana szkoda lub nastąpiło nieszczęście, wywołane spóźnieniem niepuktualnego obywatela.

Wytrwałość.

Jak punktualność tak i wytrwałość jest tą cnotą, która nie cieszy się w Polsce popularnością. Z zapałem zwykliśmy się zabierać do wykonania jakiegoś przedsięwzięcia, lecz w toku czynności ostygamy w zapale i zazwyczaj braknie nam wytrwałości i systematyczności do przeprowadzenia zaczętego dzieła. Tkwi w nas jak się wyraża Zarzecki „nieumiejętność równomiernego ale stałego wydatkowania energji życiowej.“[6]) Tkwi w nas wrodzona niechęć do trwałych wysiłków, na co skarży się już Kremer w w. XVI. Co więcej, nieraz bardzo trudno nam przejść od postanowień do działania. Jesteśmy „dojutrkami“, lubimy odsuwać z dnia na dzień chwilę czynu, aż nic nie zdziałamy.

Poczucie rzeczywistości i stosunek czynny do życia.

Wiadomo powszechnie, że Polacy odznaczają się małem poczuciem rzeczywistości. Wybujała uczuciowość i wyobraźnia unosi nas w świat marzeń i rojeń, uprawiamy nadmiernie poezję, muzykę i tańce kosztem innych, dojrzalszych objawów żywotności,[7]) lubimy złudzenia i pozory zamiast patrzeć w oczy szarej, twardej rzeczywistości. Stąd płynie właściwa nam lekkomyślność, łatwowierność, niefrasobliwość, nieopatrzność, oraz nieliczenie się z realnemi stosunkami, wskutek czego rodzą się zawody i zniechęcenia.

---

[6]) L. Zarzecki: O wychowaniu narodowem. Str. 41.
[7]) J. Ochorowicz: Pierwiastki charakteru narodowego. Str. 23.

Stąd też pochodzi cechująca nas niezaradność, oglądanie się na cudzą pomoc lub łaskę Opatrzności. Coprawda doświadczenia czasów porozbiorowych niejednego nas pod tym względem nauczyły, ale jest jeszcze wiele do zrobienia. Potrzeba młodzież tak wychowywać, aby umiała zająć czynne stanowisko w stosunku do życia i jego wymagań, aby polegała na własnych siłach, aby wyrabiała w sobie poczucie mocy oraz szlachetną ambicję zaznaczenia się w życiu swojej Ojczyzny pożytecznemi działami.

Udział w życiu publicznem.

Wiekowa niewola przerwała dawną, dobrą tradycję[8]) pracy publicznej. Odsuwani od udziału w rządach i samorządach, krępowani w życiu politycznem, społecznem, a nawet kulturalnem, zatraciliśmy powoli zmysł dla roboty zbiorowej, którą na ogół cechuje dyletantyzm, nieumiejętność rozkładu pracy i sprowadzenia rozbieżnych dążeń i wysiłków do wspólnego mianownika, nieodpowiedzialne luzactwo lub pospolite niedołęstwo. Kto ze znajomością rzeczy i z pożytkiem pragnie brać udział w życiu publicznem, musi się do tego od młodości odpowiednio przygotować. Obywatelstwo jest takim samym zawodem, jak każdy inny. By go należycie wypełnić, trzeba się go nauczyć. W jaki sposób ,o tem będzie mowa w części następnej.

Posłannictwo dziejowe narodu.

Podobnie jak każda poszczególna jednostka ma w organiźmie społecznym do spełnienia jakąś określoną warunkami funkcję, tak samo każdy naród ma w ogólnym zespole ludzkości do wykonania pewne zadania, określone warunkami geograficznemi kraju, stopniem cywilizacji, właściwościami fizycznemi i psychicznemi mieszkańców i t. p. Zadania takie zwykło się nazywać posłannictwem dziejowem narodu . O ile chodzi o nasz naród, to za jego posłannictwo uważa się powszechnie: niesienie cywilizacji zachodniej na Wschód, obronę Chrześcijaństwa przed zalewem wschodniego barbarzyństwa i pogaństwa (przedmurze Europy), przyłączenia innych narodów do siebie nie drogą podbojów, lecz dobrowolnych umów, zwanych unjami, a zawiązanych na zasadzie: „Wolni z wolnymi, równi z równymi.“ Pod wpływem niewoli i klęsk narodowych wytworzył się u nas i rozpowszechnił głównie za sprawą wieszczów pogląd, że Polska jest Chrystusem narodów i że cierpi za winy świata. Po odbyciu jednak naznaczonej przez Opatrzność pokuty (próby grobu) zmartwychwstanie, wiodąc ludzkość całą w nową epokę Królestwa Bożego na ziemi, na której zapanuje wzajemna miłość

[8]) W przeszłości rozwinęliśmy szeroki samorząd, który od najdawniejszych czasów był jedną z cech pierwotnych skupień słowiańskich.

i powszechne szczęście, a zasady Chrystusowe przenikną wszystkie dziedziny życia ludzkiego, zatem i polityki. Rzeczywistość nie potwierdziła wprawdzie dotąd marzeń naszych najlepszych w narodzie ,gdyż Polska w czasie porozbiorowej pokuty nie pozbyła się sama wielu wad i błędów, czyli, wyrażając się stylem poetów, nie „przeanieliła“ się jeszcze, jednak w tych wskazaniach naszych wieszczów ,oraz w przewodniej myśli, wysnutej z naszych dziejów, zawarte są pierwiastki nieocenionej wartości, które powinny stać się dźwignią, podnoszącą naród na wyżynę doskonałości, oraz wielkim celem, przyświecającym mu w przyszłym dziejowym pochodzie. Po przedstawieniu celów i zadań wychowania obywatelskiego oraz właściwości naszego charakteru narodowego pozostaje nam omówić środki i sposoby, do osiągnięcia tych celów prowadzące.

Byłoby błędne mniemanie, że, chcąc dziecko wykształcić i wychować na obywatela, wystarczy w najwyższej klasie szkoły powszechnej, wydziałowej, czy średniej wprowadzić „naukę o Polsce współczesnej“, lub „naukę obywatelską“. Bo, jak nie będzie ktoś n. p. dobrym muzykiem, nauczycielem, inżynierem, czy rzemieślnikiem, kto tylko przestudjuje, choćby nie wiedzieć jak sumienne, teorję muzyki, dydaktyki, inżynierji, czy danego rzemiosła, lecz musi przez ciągłe ćwiczenia i długą praktykę przygotowywać się do należytego spełniania swego zawodu, taksamo, kto chce być dobrym obywatelem, musi do tego zawodu przysposabiać się, poznając i przyswajając sobie nietylko zasady obywatelskie, lecz także ucząc się przez ciągłe ćwiczenie stosować je w praktyce. Ponieważ zaś dziecko w latach najwcześniejszych ulega najsilniej wpływom otoczenia, potrzeba dążyć do tego, by wpływy te mogły na młode pokolenie oddziaływać dodatnio w kierunku obywatelskiego wychowania. Wchodzi tu w grę przedewszystkiem dom i szkoła. Rozpatrzmy, czy i w jakim stopniu czynniki te zadania swoje spełniają, oraz jakie zmiany pod tym względem są potrzebne.

(Dokończenie w następnym numerze.)

(Toruń.) *Feliks Przyjemski.*

Duch Komisji Edukacji Narodowej.

(Przyczynek do oświetlenia sprawy kształcenia etycznego i obywatelskiego w szkole).

III.

Z nauki V: Kochać prawdę i brzydzić się kłamstwem. Lubo kochać prawdę, nie dopuszczać się fałszu, jest jedną z tych powinności, które każdy względem bliźniego zachować winien, jednak wykłada się tu ta nauka, osobno dla większego obrzydzenia kłamstwa, nieszczerości i wszelkiego fałszu.

Bo ten występek jest bardzo szpetny, bardzo szkodliwy społeczności ludzkiej, trzeba od (= do) niego zamłodu zabrać (= nabrać) wstręt wieczny.

Gdyby ludzie jeden względem drugiego nie zachowali rzetelności, popełniali kłamstwa, postępowali sobie z nieszczerością, żebyśmy mogli żyć społem, niktby nie wiedział, czego się trzymać, jak drugiego mowę rozumieć, każdyby ustawicznie zostawał w bojaźni zdrady, oszukania i zawodu, każdyby wolał uchodzić na osobność, z samym sobą przestawać, niż w takiej trwodze życie prowadzić wśród ustawicznego niebezpieczeństwa.

Mówić inaczej, niżeli myślisz, niżeli wiesz jest kłamstwem. Udawać powierzchownie przyjaźń, poufałość, szacunek oświadcząc, pomoc, usługę, a inaczej być wewnątrz, a dopieroż skrycie szkodzić, podstępy czynić jest nieszczerością i zdradą. Nie dotrzymywać obietnicy danego słowa, umowy, bądź na piśmie, bądź słownie uczynionej, jest nierzetelnością, szalbierstwem: sam czujesz, jak są brzydkie i szkaradne te występki.

Niezawsze wprawdzie winieneś mówić, co wiesz, co myślisz, kiedy naprzykład ten, który się wypytuje, nie ma do tego prawa, żebyś mu odkrył prawdę, a ty masz sekret sobie powierzony albo zaszkodziłbyś bliźniemu na sławie i majątku jego. W takich przypadkach niewolno ci mówić kłamstwa, ale zamilczyć powinieneś, uniknąć ciekawego, swoją świergotliwość powściągnąć. Rzeczesz mu, że o tem wiedzieć nie należy. Co komu do tego i tym podobnie podług okoliczności, a to w taki sposób, żeby się drugi nie domyślił rzeczy samej, z twojej odpowiedzi, z twego tajenia. Nie trzeba ci obszernie mówić o unikaniu i obrzydzeniu zdrady. Niech Bóg broni, żeby kiedy myśl w tobie powstała, dołki pod kim kopać, chytrze w złe jakie wprowadzić bliźniego twego. Taki człowiek godzien jest, aby ręka Boża straszną zemstą pogrążyła go zaraz, jak tylko o szkaradnej zbrodni pomyśli. Nie chcesz być szalbierzem, pragniesz mieć imię rzetelnego człowieka, bądź bacznym w obietnicach twoich. Nie przyrzekaj nikomu, czego dotrzymać nie chcesz, lub nie możesz, nie podejmuj ani co do roboty, ani co do czasu, żadnej rzeczy nad siły i sposobność twoją. Przezornie wchodź w umowy, targi, kontrakty, żebyś późno spostrzegłszy błąd twój, chcąc się wyłamać, nie zaciągnął na siebie plamy oszukania lub zawodu. Najwięcej zaś masz uważać w umowach i obietnicach, żeby one nie były o rzeczach niegodziwych. Przeciw sumieniu jest, obiecywać, co się nie godzi, a kiedy kto taką obietnicę uczyni, dotrzymywać jej nie powinien. Na przykład, gdyby kto drugiemu przyrzekł pomoc w kradzieży, towarzystwo w pijaństwie i tym podobne. Nie rozumiej, że tylko podpis obowiązuje człowieka uczciwego do zachowania umowy. Słowo poczciwego człowieka

więcej waży, jak wszystkie pisma niepoczciwego. Bardzobyś błądził, gdybyś rozumiał, że tylko wyższemu lub równemu lub jednej wiary z tobą lub przyjacielowi dotrzymać powinieneś umowy. Czy to pan twój, czy sługa i czeladnik, czy przyjaciel, czy nienawistny, czy chrześcijanin prawowierny, czy odszczepieniec czyli żyd, nikomu nie godzi się uchybić słowa, nikogo oszukać, ani zawieść. Jak ty z innymi, tak z tobą drudzy postępować będą.

Z nauki VI: Jak się młodzieniec powinien sprawować względem samego siebie. Kiedy Bóg nakazuje człowiekowi kochać bliźniego, za wzór tej miłości, podaje mu miłość ku sobie: będziesz miłował bliźniego swego, jak samego siebie. Masz to z przyrodzenia, że sobie nic złego nie życzysz, chcesz zachować życie i zdrowie, staraj się opatrywać potrzeby co do żywności, odzienia, mieszkania, szukasz nawet wygód. Dobrze zatem zrozumieć powinieneś, jak się w tych rzeczach masz sprawować, a do tego zdrowie i zachowanie twoje nietylko twojem jest dobrem, ale żyjąc w społeczności ludzkiej, winieneś pracę, pomoc i usługę drugim, jako i drudzy tobie winni, a zatem siły i zdrowie twoje należą też do społeczeństwa, w którem żyjesz.

Rodzice, krewni, przyjaciele, gromada, miasto, ojczyzna twoja, pożytek z nich odbierać powinny.

Lenistwo, ospałość, siedzenie na jednem miejscu, posłanie miękkie osłabia siły. Taki człowiek do niczego żywo się nie bierze. Ma sobie za wielką biedę być w potrzebie, żeby się uwijał, żeby biegał. Trzeba zawczasu wzmacniać swoje ciało bieganiem, jeżdżeniem na koniu. Trzeba nabywać szybkości i zręczności przez różne skakanie, gonienie się, pasowanie do samej rozrywki, nie ze złej chęci; trzeba się uczyć pływać. Bardzo często w dalszem życiu przyda się taka wprawa. Czy sobie, czy bliźniemu prędko żywo usłużyć, majątku swego, pańskiego lub gospodarskiego dopilnować, w przypadku gdy złodzieje, rozbójnicy napadną, albo ujść szybko albo się silnie bronić, toż (= także) bliźniemu w niebezpieczeństwie dać pomoc; kiedy się ogień zajmie hożo (= ochoczo), rzeźko ratować, tonącemu przybiec na wydostanie z wody, i tym podobne usługi czynić łatwo zdołasz.

Ten, który zamłodu, przez wzwyczajenie się w pracę, w trudy, nabrał sił mocnych; we wszystkich przypadkach serca nie straci, śmiały, zręczny, do pomocy skory, wielce dla siebie i dla drugich pożytecznym będzie: wszyscy go mają za odważnego, szanują go, nikt nie śmie wyrządzić mu niesprawiedliwość i obelgi. On zaś przy odwadze nikogo nie zaczepia, głupiem junactwem się brzydzi, czuje to i zna, że ma siłę na obronę swoją i bliźniego, na swój pożytek i pomoc drugim. A pieszczony, słabowity, byle się co trudnego trafiło, traci przytomność, na sercu upada, niczem sobie

ani bliźniemu w przypadku zostającemu poradzić sobie nie umie, boi się ognia, wody, boi się skoczyć na drabinę, na dach, strachy sobie roi, wszystkiego się lęka. Zato też od drugich wzgardzony za tchórza miany, wyszydzony, silny, rzeźki człowiek więcej w jednym dniu zrobi, niż mdły i nieruchomy przez dni kilka. Do tego jeszcze, kto się zamłodu zahartował, kto mocniejszego ciała nabrał, nie tak prędko popadnie w chorobę i więcej trudów zniesie i więcej nawet niemocy wytrwa. Nielada przyczyna zaszkodzi, nielada słabość go obali.

(Liczne przepisy higjeniczne). Młodzian cnotliwy i uważny, bardzo ostrożnie postępuje sobie w obraniu przyjaciół, w przestawaniu z towarzyszami. To prawda, że nic słodszego, nic gruntowniejszego, jak przyjaźń, zabrana zamłodu. Takie przyjaźnie są na całe życie najtrwalsze. Dlatego też wychowanie wspólne z rówieśnikami jest bardzo miłe. Ale wielkiej ostrożności potrzeba, żebyś wiedział naprzód z jakim towarzyszem masz przestawać. Przysłowie jest niechybne: z jakim przestajesz, takim się sam stajesz. Towarzysze źli, choćbyś był najniewinniejszy zepsuć cię mogą, a bardzo trudno, żeby dobry naprawił złych, zwłaszcza w kupie będących. Poznawaj pierwej, jak się kto sprawuje, toż dopiero przestawaj z nim. Towarzysz dobry jest ozdobą człowieka, a ze złego spływa hańba na tego, co z nim przybywa. Przyjaciel jeszcze jest co więcej, jak współuczeń i towarzysz, czy w robocie jakiej, czy w zabawach. Bo przyjacielem zowiemy, ku któremu czujemy osobliwą przychylność, w którego wzajemnej przychylności pokładamy ufność, któremu się z tajemnic naszych zwierzamy, do którego się w przypadkach z pewnością po radę i pomoc udajemy i od którego żądamy, ażeby podobnie sobie z nami postępował. Najwięcej w młodym wieku omylić się w tej mierze można, bo młody nie ma dość doświadczenia, nie zna, co to są ludzie dobrzy, co źli, sam niewinny i szczery, o drugich toż rozumie, wszystkim wierzy. Otóż potrzeba mu wielkiej ostrożności. Nie trzeba więc być łatwym do zabierania przyjaźni; należy uważać, poznawać człowieka, słuchać, co o nim ludzie dobrzy nie mający z nim związku mówią. Ale, gdy zawrzesz przyjaźń nie odstępuj jej, bądź statecznym, niczego co możesz i co się godzi, nie odmawiaj przyjacielowi, świadcz mu uprzejmość serdeczną, broń go w przypadkach, choć nieprzytomny (= nieobecny), będzie, obstawaj za sławą jego, za majątek i wszelkie dobro, pocieszaj go w utrapieniu, nie odstępuj w nieszczęściu. Nigdy, broń Boże, nie wydawaj tajemnicy, którą ci powierzył, dopieroż żebyś miał zdradę popełnić. Choćby przestał być przyjacielem twoim, nic nie mów i nie czyń, z czegoby pokazywało, żeś przeszłej (= dawniejszej) poufałości użył na szkodę jego. Nakoniec, wszystkie dobre przymioty,

wszystkie cnoty, przestają być dobremi, kiedy nie masz roztropności. Roztropność jest to ta uwaga, którą człowiek ma na wszystkie okoliczności, w kórych się znajduje, przez którą umie sobie wybrać środki, dojścia do szczęśliwości swojej. Szczęśliwość zaś zależy na tem, aby nam dobrze było i abyśmy drugim byli pożyteczni.

Przeto młodzian roztropny, żeby albo sobie, albo drugiemu nie zaszkodził; żeby nie sprawił wstydu, niezdrowia, straty, uważa na wszelkie okoliczności, zastanawia się, rozmyśla, co, gdzie i kiedy ma czynić i mówić. Młody nie ma doświadczenia, a namiętności jego żywsze i gorętsze; dlatego mniej sobie ufa, ma się na ostrożności, żeby w poruszeniu wielkiem gniewu, żalu, radości, wymówił lub nie uczynił co nieprzyzwoitego. Idzie jeszcze zatem, że chętnie szuka i słucha rad ludzi starszych i roztropnych, stara się przez obcowanie z rozumnym, przez czytanie dobrych książek do powinności swoich do stanu swego służących, nabierać więcej światła i obwarować się przeciw błędom i omyłkom. Roztropny, kiedy mu radzą poprawić co w gospodarstwie domowem, w rolnictwie, w rzemiośle i handlu, nigdy nie mówi, jak nierozeznani (= nieoświeceni) prostacy: nie bywało tego, tak ojcowie i dziadowie nasi robili i tym podobnie, ani też chwyta się, porywczo wszelkiej nowości; żadna rzecz, nie jest dobra, ani zła, przeto że jest dawna lub nowa. Ale uważa, do końca (= celu) pożyteczną będzie, czy jej ludzie rozumni używają.

Roztropny młodzian każdą rzecz odkrywa w swoim czasie, powinności swojej nie odkłada na ostatnią godzinę, przewiduje w każdej sprawie przeszkody i one uprząta (= usuwa). Nie podejmuje się, czemu wydostać nie może. Będąc po co posłany, mając od rodziców i starszych jaki rozkaz, od przyjaciół jakie zlecenie, sprawuje go z pilnością, nie zabawia się tym czasie (= w tym czasie) bieganiem lub inaczej, kiedy usłużyć potrzeba. Nakoniec im dalej w wiek postępuje tem więcej starania przykłada, aby się stawał milszym u ludzi i usłużniejszym dla drugich, żeby nawet mógł drugim dawać zdrowe rady i przestrogi. Temi to sposobami człowiek prawdziwie dąży.

A że gruntem i istotą szczęśliwości jest mieć wewnętrzną spokojność, ta zaś bez czystego sumienia być nie może, należy zachować ten skarb najdroższy w życiu.

Sumienny jest człowiek, który nic nie czyni przeciwko temu poznaniu i świadectwu wewnętrznemu, iż się nie godzi, choćby mu dawano skarby, choćby wiedział, że się to utai. A kiedy w sumieniu wątpi, czy się godzi, czyli nie, co ma uczynić, zatrzymuje się, aż zasięgnie rady od rozumnych i poczciwych. (D. c. n.).

W. Osterloff.

PRAKTYKA NAUCZYCIELSKA.

Nauka śpiewu w szkole powszechnej.

II.

Ogólne jest zapatrywanie, iż początki nauki bądź muzyki, bądź śpiewu nie przedstawiają dla uczących wielkiego trudu i nie wymagają zbytnich z ich strony kwalifikacyj. Z tym poglądem pod żadnym względem zgodzić się nie można, boć przecież od pierwszych nieomal lekcyj zależy dalszy bieg nauki. Nieumiejętnem traktowaniem początków można, jeżeli nie zniechęcić dziecko w zupełności, to w każdym razie nie wzbudzić w niem odpowiedniego zainteresowania do dalszej nauki, co już przyniosłoby przedewszystkiem dużą krzywdę dziecku, a pracę uczącego uczyniłoby bardzo mozolną wobec braku chęci ze strony ucznia.

Należy nie zapominać o tem, iż muzyka stanowić będzie rozrywkę w trudnem życiu przyszłych mas pracujących w fabrykach, warsztatach, na roli, korzystających w wieku dziecięcym z nauki w szkołach powszechnych. Dzielny pracownik, stojący w przyszłości przy swym warsztacie pracy, nucąc pieśń, wyuczoną w dzieciństwie, wdzięcznem sercem wspominać będzie i szkołę i nauczyciela, który rozbudził w nim poczucie piękna i poezji, tkwiące w pieśni rodzimej.

Zresztą kto wie, czy dzięki pracy nauczyciela przy rozwijaniu zamiłowania wśród dzieci do muzyki i śpiewu, nie odnajdzie się niejeden talent, ukryty na dnie duszy dziecięcej. Mamy wszak dowody na to, iż muzyka ludowa stanowi skarbnicę, z której czerpali natchnienie najwięksi kompozytorzy nasi.

Przystępując do nauki śpiewu w najniższych klasach, gdzie znajdują się dzieci nie umiejące jeszcze czytać, nauczyciel musi wybierać piosenki łatwe, krótkie, aby dać możność młodocianym uczniom opanować pamięciowo tekst melodji. Aby wzbudzić zainteresowanie dziecka, tak bardzo wrażliwego na muzykę, należałoby przed rozpoczęciem właściwej nauki zagrać dzieciom kilka łatwych melodyj czy to smutnych czy wesołych, zwracając baczną uwagę, jak dzieci wogóle reagują na produkowane utwory.

Najbardziej nadającym się instrumentem do nauki śpiewu są skrzypce, według których najłatwiej nauczyć śpiewać jakiejś melodji.

Po takim wstępie należy przejść do właściwego celu, czyli uczenia piosenki. Oczywiście nauczyciel winien przedewszystkiem prześpiewać dzieciom wybraną pieśń przy akompanjamencie skrzypiec lub gitary*), co niewątpliwie dzieciom bardzo się podoba. Przy nauczaniu trzeba tak długo przegrywać jedną zwrotkę, dopóki dzieci nie nauczą się i melodji i słów. Wogóle wskazanemby było, o ile klasa posiada wielu uczniów, podzielić ich na dwa i trzy oddziały i uczyć każdy oddział osobno.

W klasach niższych jest to jedyny sposób nauczania; nie może tam być mowy o nauce nut, rytmu, taktu lub trafiania interwali. Byłby to stracony czas i męka zarówno dla dziecka, jak i nauczyciela. To, co dziecko w początkach z trudem pojmuje, przyswaja sobie w późniejszych latach, gdy umysł jego jest odpowiednio rozwinięty, z całą łatwością. Tu nasuwa się uwaga, że jednak spotyka się bardzo mało dzieci, grających z nut — czemuż więc nie możnaby było nauczyć dzieci śpiewać z nut. Otóż naogół biorąc, nikły jest odsetek dzieci, któreby w 7 lub 8 roku życia uczyły się prawidłowo

*) Tu polecić można **Śpiewnik Wielkopolski** zawierający 141 pieśni ludowych narodowych i szkolnych z akomp. gitary, który wyszedł nakładem firmy St. Pełczyński w Poznaniu.

muzyki, a potem — jeżeli nawet wyjątki takie znajdują się — to łatwo wyobrazić sobie, ile trudów ponosi przy tej nauce nauczyciel muzyki i z jakim mozołem przyswaja sobie dziecko jego wskazówki. Naturalnie mówimy tu o dzieciach przeciętnych, a nie o tak zwanych „cudownych dzieciach".

Przy początkowej nauce śpiewu ważną rzeczą jest zbadanie przez nauczyciela słuchu i stopnia umuzykalnienia swych uczniów. W tym celu musi nauczyciel zadać sobie pracę, aby po wyuczeniu piosenki całej klasy, przesłuchał każdego z malców z osobna. Zwrócić tu należy uwagę, iż dzieci wogóle są nieśmiałe i wszelkie produkowanie się solo wprowadza je w duże zakłopotanie. Przy akompanjamencie jednak skrzypiec i przy zachęcie ze strony nauczyciela, który początkowo pomagać mu musi w śpiewie, da się to wkrótce przeprowadzić. Jest to jedyny sposób przekonania się, które z dzieci mają słuch i chwytają wnet melodję, które z nich uczą się z trudem, które znów zupełnie głosu i słuchu są pozbawione. Nie należy jednak odsuwać od nauki śpiewu dzieci niezdolnych, bo często się zdarza, iż poczucie muzykalne obudza się u niektórych dzieci znacznie później, słuch zwłaszcza poprawia się przy częstem przysłuchiwaniu się pieśni, śpiewanych przez inne dzieci.

Jednym z najpoważniejszych punktów nauki śpiewu w szkołach powszechnych jest c z y s t o ś ć w y m o w y t e k s t u. Jak zazauważyłem już poprzednio, lekcje śpiewu w szkole powszechnej, to jednocześnie lekcje dykcji i deklamacji, to nauka poprawnej i czystej mowy ojczystej, to pierwsze zaznajomienie się dzieci z poezją, stanowiącą tekst melodyj naszych.

Oczywiście nie można myśleć, aby dzieci w przeciągu kilku miesięcy, lub nawet roku, nauczyły się wymawiać czysto i poprawnie; praca, polegająca na oczyszczeniu mowy naszej wśród dzieci, musi być rozłożona na przeciąg lat kilku i prowadzona z całą systematycznością, według zgóry powziętego planu. Zacząć naukę należy od prawidłowej wymowy samogłosek i spółgłosek, wybierając następnie coraz trudniejsze połączenia spółgłosek. (Polecić tu mogę gorąco doskonały „Podręcznik sztuki czytania". Juljana Tennera-Lwów, wydanie G. Seyfartha, w którym to podręczniku znajdzie nauczyciel nader cenne wskazówki co do wyraźnej dykcji).

Podstawą zarówno nauki śpiewu, jak i deklamacji, jest prawidłowy oddech. Nauczyciel zwrócić musi szczególniejszą uwagę na to, aby uczniowie jego w czasie nauki śpiewu stosowali się do następujących punktów:

1. Oddychać należy spokojnie i często, lecz nigdy w środku wyrazu.
2. Stać prosto i swobodnie.
3. Głowy nie podnosić zbytecznie, lecz trzymać ją prosto, niewymuszenie.
4. Usta otwierać na szerokość wielkiego palca i uważać, aby układ ust był naturalny.
5. Uważać na akcent wyrazów i rytm muzyczny.
6. Nie śpiewać przez nos, ani gardło; nie krzyczeć, lecz śpiewać raczej półgłosem.
7. Pochwycić ton czysto i śpiewać równo z drugimi.

P. St.

Powietrze.

(Lekcje dla klasy trzeciej).

II.

(Do doświadczeń potrzebne: książka, zeszyt, kilka kawałków cienkiego szybowego szkła i świeca).

Nową lekcję rozpoczynamy od powtórzenia poprzedniej. Po powtórzeniu nauczyciel mówi: Więc wiecie już, że powietrze jest wszędzie, a teraz pomówimy o tem, jakie są *cechy*, czyli *właściwości powietrza*.

a) Spójrzcie w okno i powiedzcie, co widzicie na podwórzu? Dzieci wymieniają kilka rzeczy. — Dlaczego przez szyby w oknach widzimy wszystko, co się tam znajduje? — Bo szyby są przezroczyste. — Patrzcie, stawiam na stole książkę, a przy niej zeszyt, czy widzicie teraz książkę? — Nie. — Dlaczego? — Bo zeszyt zakrył ją, jest on nieprzezroczysty. — Chodź, Józiu, i zakryj książkę tym kawałkiem szyby! A czy widzicie teraz książkę? — Tak. — Dlaczego? — Ponieważ szyba jest przezroczysta. — Czy szyba przystawiona jest do samej książki? — Nie. — Co się znajduje pomiędzy nami, szybą, a książką? — Powietrze. — Czy przez nie dobrze widzimy książkę? — Tak. — Więc co możemy powiedzieć o powietrzu? Jest ono przezroczyste. — Powietrze jest przezroczyste jak szkło; niektóre szyby są tak przezroczyste, że zdaleka ich nie dostrzegamy. Powietrze jest nawet przezroczystsze od najcieńszego szkła, dlatego też chociaż jest ono wszędzie, nie widzimy go. — Dlaczego powietrza nie widzimy, chociaż jest wszędzie? — Bo jest przezroczyste. Uczeń pisze na tablicy: „*Powietrze jest przezroczyste*".

b) Zwracamy teraz uwagę uczniów na kolor kawałka szyby i następnie jaką barwę przybiera szkło, gdy położymy kilka takich kawałków jeden na drugim. W tym celu uczeń kładzie kolejno na białem papierze kilka kawałków szkła i uważa, jaką barwę ono przybiera w większej ilości. Wyraźnie występuje barwa zielona, która stopniowo ginie, gdy uczeń zaczyna zdejmować jeden kawałek po drugim. — Kiedy szkło jest bezbarwne i przezroczyste? A jaką barwę ma w większej ilości? Nauczyciel wyjaśnia, że to samo, cośmy powiedzieli o szkle, da się powiedzieć o powietrzu? W małej ilości jest ono bezbarwne i przezroczyste, ale gdy wyjdziemy na dwór i spojrzymy w górę, gdzie go jest bardzo dużo, wtedy widzimy błękitne „niebo", jest to kolor powietrza.

Więc jakiego koloru jest powietrze w małej ilości? — Bezbarwne. — A w większej ilości? — *Niebieskie*. Uczeń tę nową cęchę powietrza zapisuje na tablicy.

c) Ćwiczenia z poruszaniem ręką, zeszytem, odwołaniem się do tego, co uczuwają koło nosa, gdy szybko biegają, dadzą dzieciom pojęcie o innej właściwości powietrza — o jego ruchliwości. Nauczyciel wytłumaczy tutaj jednocześnie przyczynę powstawania wiatru i zwróci uwagę dzieci na różnicę, jąka zachodzi między wiatrem, a powietrzem. Uczniowie piszą na tablicy: „*Powietrze jest ruchliwe*".

d) Przyczyna powstawania wiatru, stanie się dla nich bardziej zrozumiałą, gdy wykonają doświadczenie z zapaloną świecą, trzymając ją w otwartych drzwiach klasy i zarazem dowiedzą się, że *powietrze można ogrzać*.

e) Nauczyciel poleca uczniowi napełnić butelkę wodą i przechylić ją, ażeby miała położenie poziome. Uczniowe spostrzegają mały pęcherzyk powietrza, który unosi się nad wodą — wniosek: „*Powietrze jest lżejsze od wody*". Uczeń pisze to na tablicy.

Zebranie w całości i utrwalanie będzie się odbywało według planu, jaki jest na tablicy.

III.

(Do doświadczeń potrzebne: szklanka, świeca, cylinder, słoik z wstawioną doń rośliną, żywa rybka).

Opowiedź wszystko, coście się dowiedzieli o powietrzu! Teraz pomówimy o tem, *do czego jest potrzebne powietrze.*

a) Ściskając nos palcami, dzieci przekonają się, że jest ono *potrzebne do życia ludziom.*

b) Do przegotowanej wody wrzucamy żywą rybkę. Rybka się męczy i po pewnym czasie zdechłaby, z powodu braku powietrza. *Potrzebne* więc *jest powietrze do życia zwierzętom wodnym i lądowym.*

c) Zapaloną świecę nakrywamy szklanką — świeca gaśnie. Nakrywamy ją cylindrem — równie gaśnie: *powietrze podtrzymuje palenie.* Tutaj zwracamy uwagę dzieci na urządzenie lamp i pieców.

d) Do dużego słoja na 24 godziny przed lekcją (w obecności dzieci!) wstawiamy roślinę w doniczce. Przynosimy ją do klasy, zdejmujemy pokrywę i szybko wsuwamy świecę, świeca gaśnie — *rośliny potrzebują do życia powietrza.*

e) *Powietrze przenosi głos.* W tym celu tam, gdzie to jest możliwe, wykonujemy doświadczenie z dzwonkiem pod kloszem, skąd wypompowano powietrze. — Gdyby nie było powietrza, promienia słońca nie dochodziłyby do ziemi. Ziemia byłaby pusta i ciemna jak grób.

Wszystkie wyżej opisane ćwiczenia dzieci wykonywują same, a wnioski wysunięte z doświadczeń zapisują na tablicy i według tego planu powtarzają całość.

(Ruda) *Feliks Zaskurski.*

Ludźmi należy w ten sposób kierować, by początki wiedzy swojej czerpali nie z książek, lecz z obserwacji nieba i ziemi, dębów i buków; co znaczy, że sami powinni poznać i zbadać te rzeczy, a nie opierać się wyłącznie na tem, co o nich powiedziano. Rzeczy należy podawać zmysłom do rozpatrzenia: co się ujrzeć daje — oczom, co usłyszeć można — uszom, co rozpoznajemy powonieniem — nosowi, oraz co rozpoznajemy smakiem lub dotykiem — również narządom tych zmysłów.

Podwalinę wiedzy stanowić powinno nie przedstawienie rzeczy słowami, lecz pogląd na rzecz. Z poglądu na rzecz — z poznania rzeczy przez zmysły — jedynie wznieść się może trwały gmach wiedzy. *J. A. Komeński.*

Kursy wakacyjne
dla nauczycielstwa szkół powszechnych w r. 1923.

Kursy te projektowane są w r. b. we wszystkich województwach w następujących trzech terminach: od 2-go do 28-go lipca, od 16-go lipca do 11-go sierpnia i od 2-go do 29-go sierpnia. Instrukcje i rozkład kursów wakacyjnych znajdują się w N. 7. Dziennika Urzędowego Ministerstwa W. R. i O. P. Angażowanie prelegentów załatwiają poszczególne Kuratorja Szkolne, zapisy na kursy uskutecznia każdy nauczyciel w drodze służbowej zapomocą karty wpisowej, która jest do nabycia w księgarnie „Książnicy Polskiej" w Warszawie, Nowy Świat 59, za cenę 160 mk. Każdy nauczyciel czynny ma prawo zapisać się na kurs wakacyjny, także poza obrębem swego Kuratorjum.

Inspektorat	Typy kursu		Termin	Uwagi
Okrąg Szkolny Poznański				
Bydgoszcz	fiz. matem.	końc.	I	podwójny
"	geogr. przyr.	pocz.	III	podw.
"	fiz. matem.*	jednoraz.	I	ogólnopolski
Inowrocław	metod. ped.	końc.	I	
Leszno	fiz. matem.	końc.	I	podw.
"	geogr. przyr.	pocz.	III	"
Ostrów	fiz. matem.	końc.	I	"
"	geogr. przyr.	pocz.	III	"
Poznań	human.	końc.	I	podw., dla nauczycieli naro-
	fiz. matem.	pocz.	III	dowości niemieckiej-
"	human.*	jednoraz.	I	
"	fiz. matem.	końc.	I	ogólnopolski
Rawicz	geogr. przyr.	pocz.	III	
"	fiz. matem.	końc.	I	
Września	geogr. przyr.	pocz.	III	podw.
"				"
Okrąg Szkolny Pomorski				
Brodnica	human.	pocz.	III	
Chełmno	human.	końc.	III	
"	fiz. matem.	końc.	I	
Chełmża	polon. pedag.	pocz.	I	dla nauczycieli narodowości
"	metod. ped.	pocz.	I	niemieckiej
Chojnice	human.	pocz.	III	
Grudziądz	geogr. przyr.	pocz.	I	
"	fiz. matem.	pocz.	I	
"	metod. ped.	pocz.	I	
"	polonist.*	pocz.	I	
Lubawa	human.	pocz.	I	
Kartuzy	polonist.*	jednoraz.	I	ogólnopolski
Kościerzyna	human.	końc.	I	
"	fiz. matem.	końc.	I	
"	geogr. przyr.	pocz.	I	
"	metod. ped.	pocz.	I	
Starogard	human.	pocz.	I	
"	geogr. przyr.	pocz.	I	
Świecie	human.	pocz.	III	
"	fiz. matem.	pocz.	III	
Tczew	fiz. matem.	pocz.	III	
"	geogr. przyr.	pocz.	III	
Toruń	geogr. przyr.	końc.	I	podw.
"	fiz. matem.	końc.	I	
"	polonist.*	końc.	I	
"	polonist.	pocz.	I	dla naucz. narod. niem.

Uwagi: 1. Terminy: I. od 2-go lipca do 28-go lipca, II. od 16-go lipca do 11-go sierpnia, III. od 2-go sierpnia do 29-go sierpnia.

2. Jedną gwiazdką * oznaczone kursy przeznaczone są dla nauczycieli kwalifikowanych.

Drobne wiadomości.

Kollokwja wstępne na Instytucie Nauczycielskim w Warszawie. Kollokwja wstępne na Instytucie Nauczycielskim odbędą się w b. r. w dniach od 30 czerwca do 3 lipca włącznie w lokalu Instytutu, Jezuicka 4, w Warszawie. Instytut Nauczycielski rozpoczyna w przyszłym roku szkolnym trzeci rok istnienia.

Na Instytucie istnieją obecnie cztery wydziały: polonistyczny, historyczny, matematyczny i geogr.-przyrodniczy. Słuchacze korzystają częściowo z wykładów i niektórych ćwiczeń na uniwersytecie. Nauka na Instytucie jest dwuletnia. Warunkiem przyjęcia — egzamin wydziałowy (Wyższy Kurs Naucz.) względnie matura gimn. oraz kollokwjum wstępne, stwierdzające, iż kandydat jest przygotowany do studjów w zakresie uniwersyteckim. Przyjmuje się tylko czynnych nauczycieli. Słuchacze, otrzymujący płatne urlopy na czas trwania studjów na Instytucie Nauczycielskim muszą zobowiązać się do trzechletniej służby w szkolnictwie państwowem i złożyć odpowiednią deklarację.

Państw. Instytut Naucz. nie jest identyczny z Państw. Instytutem Pedagogicznym w Warszawie, Plac 3 Krzyży 8.

Podania o przyjęcie na Instytut Naucz. i o dopuszczenie do kollokwjum wstępnego wnosi się do Min. W. R. i O. P. za pośrednictwem Kuratorjum. Kandydaci świeżo zakwalifikowani będą mogli odbyć kollokwjum wstępne w terminie powakacyjnym.

Zwinięcie Poradni naukowej dla nauczycieli. Poradnia dla nauczycieli szkół powszechnych, istniejąca dotychczas przy Min. W. R. i O. P., została zwinięta. Nauczyciele, pragnący otrzymać wskazówki w sprawie dokształcania lub zdawania egzaminów dodatkowych, powinni zwracać się wprost do Inspektorów Szk. lub do Instytucyj Oświatowych, jak np. Zarząd Gł. Polskiej Macierzy Szkolnej (Warszawa, Krakowskie Przedmieście 7).

Kurs dramatyczny (stopień niższy) dla kierowników teatrów włośc. (lud.) urządza we Lwowie Związek Teatrów i Chórów Włośc. (ulica Mickiewicza 26) od 15 do 30 czerwca br. Kurs jest bezpłatny. Pierwszeństwo mają kierownicy oświatowi, urządzający już teatry amatorskie wśród ludu polskiego. Kursiści otrzymają bezpłatne pomieszczenie. Nauczycielstwo szkół powsz. winno postarać się o urlop z Inspektoratu Szkolnego wzgl. Rady Szkolnej Powiatowej.

Zjazd koleżeński. Dnia 29 czerwca 1923 r. w Seminarjum Nauczycielskiem w Siennicy odbędzie się Zjazd wszystkich wychowanków tegoż Seminarjum. Zgłoszenia nadsyłać pod adresem: Państw. Sem. Naucz. w Siennicy na ręce St. Wiącka.

Uzupełnienie. Autor artykułu p. t. „System siedmioklasowej szkoły powszechnej“ (Nr. 10 „P. S.“) prosił nas o zaznaczenie, że ostatnia teza powinna brzmieć: „Walne zebranie żąda, aby nauczycielstwu szkół powszechnych po złożeniu egzaminu wydziałowego i r e k t o r s k i e g o przyznano dostęp do wszystkich szczebli administracji szkolnictwa powszechnego.“ — Protokół zebrania, przesłany Redakcji, jednakże słów „i rektorskiego“ nie zawierał.

Od Redakcji. Chcąc, by rozprawy pp. Świdwińskiego i Przyjemskiego ukazały się w całości jeszcze przed wakacjami, musieliśmy znaczną część niniejszego Numeru poświęcić tym pracom i tem tłumaczy się brak w dzisiejszym zeszycie działów językowego i recenzyjnego oraz „Naszych Ech.“

Wydawca i Redaktor: **Leonard Borkowski.**
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.